

KOZMA TAMÁS

SZERVEZETKUTATÁSI IRÁNYOK A HAZAI
OKTATÁSÜGYBEN

A tervezés a nevelőmunka leglényegéhez tartozik; a szervezés és a vezetés kérdései – már a „ped-agógia” szóösszetétel tanúsága szerint is – mindig jelen voltak az oktatásügyben.

A szervezetkutatás megindulásának persze ennél jóval kézzelfoghatóbb kezdeményei vannak. Anélkül, hogy akár a tanügyigazgatás, akár az iskola- és kollégiumszervezés föl-szabadulás előtti történetére még csak utalásszerűen is rátérhetnénk, hadd említsünk itt most példaként csupán annyit: a föl-szabadulást követő demokratikus iskolareform külön-féle tervezeteiben mind nagy súllyal szerepel a tanügyigazgatás kérdése.

Az oktatásügyi szervezetkutatások korai kezdeményeként értékelhetők az iskolaszervezetten olyan földolgozásai, amelyek már a múlt század végétől részét alkották a pedagógiának mint tantárgynak. Ezek az „iskolaszervezettenok” – mintegy ráadásként, függelékként – az iskolai munka adminisztratív vonatkozásait ismertették, háttérként fölrajzolva az ország hivatalos közoktatási rendszerét. Korszerű formában ma is részei a pedagógusképzés tanterveinek.¹

A helyi tanácsok kiépülése után a tanügyigazgatás államhatalmi jellege domborodott ki: az oktatásügy irányítása beleszerveződött az államigazgatás rendszerébe. A pedagógiai jellegű elemzések tehát más szintekre tevődtek át. Egyrészt az iskola igazgatására, vezetésére, másrészt a tanítási órák munkájának ellenőrzésére (mint a vezetés egyik ki-emelt, gyakran túl is hangsúlyozott mozzanatára). A nevelés általános elméletét összefoglaló kézikönyvek meghatározott része ma is foglalkozik iskolavezetéssel.

A tanulóközösségekben és pedagógus kollektívákban való gondolkodást ösztönözte mindenekelőtt a *Makarenko* munkásságával való gazdagabb és behatóbb megismerkedés. (*Pataki Ferenc* például számos szociálpszichológiai, szervezési és vezetési mozzanatot mutatott ki *Makarenko* műveiben.)² Az oktatásügyi szervezetkutatások ösztönzői voltak azok az összehasonlító pedagógiai vizsgálatok, amelyek különféle iskolarendszereket és ezek szervezeteit vetették egybe. Az előzményekhez kell sorolnunk a hazai szociológia első jelentkezését is az oktatásügy és a pedagógia problémáival kapcsolatban.³ Az oktatás-

¹ Szántó Károly: *Iskolaszervezetten* (főisk. jegyzet). Bp. 1970; Mezei Gyula: *Iskolaszervezetten és művelődéspolitikai* (egy. jegyzet). Bp. Műszaki Egyetem, 1973. A legteljesebb iskolaszervezetten ma: Fehérvári Gyula és mtsai: *Az iskola szervezete és működése*. Bp. 1974.

² Pataki Ferenc: *Makarenko élete és pedagógiája*. Bp. 1967. Vö. az elmondottakkal *Rozsnyai István* könyvét is: *Közösség születik*. Bp. 1969.

³ Pataki Ferenc: „Nevelésügyünk és a szociológia” c. cikkében pl. az urbanizációval, valamint a pedagógus munkájával kapcsolatban veti föl egy iskolai szervezetkutatás lehetőségeit (*Társadalmi Szemle* 1968/1., 78. és köv.)

ügyi szervezetkutatás azonban mégsem ezekből az előzményekből profitált a legtöbbet, hanem a szervezés- és vezetéselméletnek abból a kibontakozásából, amely a hatvanas évek derekán mind több közleményben jelentkezett a hazai tudományos életben.⁴ Az oktatásügyi szervezetkutatások, amelyek a hatvanas évek derekán indultak meg, a vezetéspszichológia akkor megjelent összefoglalóiból merítették a legtöbbet.

Mivel a hazai szervezés- és vezetéselmélet művelése intenzíven csupán a hatvanas évek második felében indult meg, nem csoda, hogy nincs még terminológiai egyértelműség a vonatkozó magyar nyelvű szakirodalomban. Ezért – minden esetleges félreértést elkerülendő – helyes, ha már előljáróban tisztázzuk néhány itt használt fogalom tartalmát és terjedelmét.⁵

Az alábbiakban mi a „szervezéstudomány” fogalmát használjuk általánosabb fogalomként, beleértjük tehát a vezetéssel kapcsolatos ismereteket is. A „szervezéstudomány” kifejezést egyúttal összefoglaló megjelölésre használjuk: a szervezetekre vonatkozó elméleteket és az empirikus kutatásokat együtt jelöljük vele. Ez utóbbiakat „szervezetkutatás-ként” tartjuk számon. „Oktatásügyön” pedig egy ágazatot értünk – hasonlóan az egészségügyhöz vagy a jelenleg országos irányítási szinten különvált művelődésügyhöz. Mindebből az következik, hogy az oktatásügyi szervezetkutatásokat ún. ágazati szervezéstudományként tartjuk számon; azaz a szervezetekre vonatkozó általános elmélet(ek) és kutatások egy ágazat problémáival kapcsolatos konkretizálásaként.

Ha a „szervezéstudomány” és a „szervezetkutatás” kifejezéseket így értelmezzük az oktatásügyben, akkor máris számos irányról, törekvésről beszélhetünk. Jelen dolgozat nem vállalkozik arra, hogy a hazai oktatásügyi szervezetkutatások egész területéről részletes térképet készítsen. Ehelyett csomópontokat, eligazodást és alapvető műveket, megállapításokat, tendenciákat keres. Nem teljességre törekvő összegezés kíván tehát lenni, hanem újabb lehetőségeket kereső tájékozódás.⁶

A szervezéstudomány „klasszikus irányzata” az oktatásügyben: pedagógiai vezetéselmélet

Az egyik irány a vezetéstudományi megalapozottságot tartja szükségesnek, és az iskola, a közoktatás, sőt az egész oktatásügy irányítási problémáit helyezi előtérbe. Jellemzőes érdeklődési területe az iskola igazgatójának munkája (ún. iskolavezetés), valamint a tan-

⁴ Míg pl. Bakonyi Pál (szerk.): *Az iskolavezetés néhány időszerű kérdése* (Orsz. Ped. Intézet, 1963) c. munkája az iskolaigazgatás gyakorlati kérdéseiben kívánt tájékoztatni, nem vázolvva föl háttérként a szervezés- és vezetésismeretet, három évvel később Kiss Gyula már sok fontos szakirodalomra hivatkozott („Az iskolavezetés pedagógiája.” In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1965*. Bp. 1966. 61–110.).

⁵ Az alábbiakkal vö. Tóth Imre Zoltán: *Szervezés- és vezetéselmélet*. Nemzetközi Számítástechnikai Okt. Közp. 1973, 49–56; J. Zieleniewski: *Szervezés és vezetés*. Bp. 1973, 59. és köv. Őket követve teszünk alább különbséget az általános szervezéstudomány fő irányzatai között is.

⁶ Ez a tanulmány az Oktatási Minisztérium tudományos titkársága mellett működő szervezés- és vezetéstudományi munkacsoport fölkérésére készült anyag („Az oktatásügyi szervezetkutatások helyzete és föladatai”) továbbfejlesztett változata, amely ismertetésre került a Magyar Pedagógiai Társaság neveléselméleti szakosztálya kereteiben. Bibliográfiáját 1976 második félévében zártam le. Köszönettel tartozom Hunyadi Györgynének (MTA Pedagógiai Kutató Csoport) és Szentpéteri Istvánnak (JATE Jogtudományi Kar), akik a kézirat végső formájának kialakításában segítettek.

ügyigazgatás vezetéseméleti megközelítése (ún. oktatásirányítás). Ezek az érdeklődési területek csak látszólag válnak szét, valójában mind művelők személye, mind a problémák megközelítése miatt egységet alkotnak. Ennek a szemléleti egységnek jó kifejeződése a „felügyelő” (általános tanulmányi felügyelő, felügyelet) munkája, szerepe iránti érdeklődés. E megközelítésekben leggyakrabban a formális szervezeti vonások kerülnek előtérbe. A szemlélet kialakulására igen erősen hatottak a hatvanas és hetvenes évek fordulóján kibontakozó vezetéseméleti kísérletek, eredmények és megállapítások. Mindezek alapján ezt az irányt leginkább a szervezés- és vezetéstudomány ún. klasszikus irányzatával rokoníthatjuk.⁷

Sem terünk, sem szükségünk ehelyütt a szervezetekkel foglalkozó kutató-fejlesztő munka részleteit ismertetni, hiszen erre vonatkozólag elegendő hazai irodalom áll az érdeklődők rendelkezésére. Ehelyütt tehát csupán utalásszerűen foglaljuk össze a szervezés- és vezetésemélet ún. klasszikus irányzatának jellemzőit. A klasszikus szervezésemélet kialakulása F. W. Taylor amerikai és H. Fayol francia mérnökök nevéhez fűződik, és legfontosabb jellemzője, hogy a szervezetben kibontakozó munkamegosztásra összpontosít. Így adódik a klasszikus szervezők számára a szervezetek ún. formális szerkezetének számos problémája, mint például a vezetés és hatásköre, a különböző funkciók és összekötésük, az utasítási lánc és a centralizáció—decentralizáció. A klasszikus szervezésemélet a szervezet működését lényegében mindig a munkamegosztás rendszerének tökéletesítése révén kívánja továbbfejleszteni. Ezeket a jegyeket az oktatásüggyel foglalkozó számos írásban kimutathatjuk.⁸

Kálmán György pedagógiai irányítás-vezetésről beszélve megkísérli ezt a fogalmat az államigazgatás szempontjából értelmezni: „az államjog fogalmazza meg azokat a tételeket, amelyek a szocialista társadalom gazdasági és politikai alapjaira vonatkoznak . . . E tételek egyben kiindulópontjai annak az eszmerendszernek, melyet a szocialista nevelés céljaként fogalmaz meg a neveléstudomány . . . Az államjogi tételek realizálásának megvalósítása csakis az államigazgatási tevékenység folytán lehetséges. Ez a tény az alapja annak, hogy a különböző szintű államigazgatási szervek . . . állandó figyelemmel kísérik és megfelelő

⁷ A tanügyigazgatás kialakulásáról és mai szakoktatásáról is szól Beér János: *A helyi tanácsok kialakulása és fejlődése Magyarországon, 1945–1960.* Bp. 1962. Hencz Aurél: *Művelődési intézmények és a művelődésigazgatás fejlődése, 1945–1961.* (Bp. 1962) a tanügyigazgatást a művelődésügy egészébe ágyazza. A Horváth Márton szerkesztette jogszabálygyűjteményekben (*A művelődésügyi igazgatás kézikönyve.* Bp. 1970; *Az oktatásügyi igazgatás kézikönyve.* Bp. 1973) az igazgatási mechanizmus tanulmányozható. Az intézményi gazdálkodásról szól Balázs István és Vincze János (szerk.): *Oktatási intézményeink gazdálkodásának ellenőrzése.* Bp. 1975. — Az irányítás-igazgatás témakörében fontos forrásnak számít az V. nevelésügyi kongresszus 5. albizottságának jelentése („A közoktatási irányítás korszerűsítése”. M.P. 1969), valamint a Magyar Pedagógiai Társaság vezetéseméleti szakosztályának vitája a tanácsi decentralizációról (Kiss Gyula szerk.: *A tanáctörvény és a közoktatási irányítás.* 1973). — A pedagógiai vezetéstudomány szempontjából alapvető jelentőségű az *Iskolavezetés* I–III. c. kiadvány (Bp. 1970). A vezetéseméletet dolgozta föl a pedagógusképző intézmények tananyagává Kovács Sándor: *Pedagógiai vezetésemélet* (főisk. jegyzet). Bp. 1974.

⁸ Bene László: *A vezetés tudományos megalapozása.* Közgazdasági, 1970; Erdei Ferenc (szerk.): *A vezetés és igazgatás korszerű tudományos megalapozása és a vezetőképzés gyakorlata.* MTA, 1964; Kulcsár Kálmán: *A szervezet mint társadalmi alakulat.* MTA, 1966; Szentpéteri István: *Az igazgatástudomány szervezéseméleti alapjai.* Bp. 1974; J. Zieleniewski: *Szervezés és vezetés.* Bp. 1973.

határozatokat hoznak a nevelés ügyére vonatkozólag”.⁹ Az államigazgatás iskolairányító tevékenységének alapos összefoglalását olvashatjuk a Magyar Pedagógiai Társaság szakosztályi vitaanyagában, amely az új tanácstörvény kapcsán született.¹⁰ A különböző szintű tanácsirányítás részletkérdéseivel természetesen nem csupán az említett anyag foglalkozik; a problémákat már korábban is exponálták. *Cravero* Róbert a regionális oktatásfejlesztés irányításáról írt, *Hantos* János és *Mezei* Gyula pedig az oktatási intézmények fővárosi irányításának időszerű kérdéseiről, illetve változásairól.¹¹

Áttekintve a magyar közoktatásirányítás fejlődését, *Mezei* Gyula a felügyelet szerepét emeli ki. Az iskolafelügyelet megszervezése hazánkban a XVI. századra nyúlik vissza. Megállapítja, hogy a főlzabادلás előtt a mai ún. általános felügyeletnek nem találni előzményét. Napjaink problémáit a történeti tanulmány a Minisztertanács Tanácsi Hivatalának 30–3/1968 sz. irányelvétől datálja, illetve a Művelődésügyi Minisztérium döntéseitől, amelyekkel a művelődésügyi szakigazgatási szervek feladatait újból meghatározta és az igazgatási állományba tartozó általános felügyelők mai funkcióit kialakította. A problémáról *Mezei* Gyula még részletesebben ír kandidátusi értekezésében. Itt a felügyelet hozzájárulását emeli ki a köznevelés továbbfejlesztésében; s a korszerű felügyelet egyik legfontosabb mozzanataként a minél egzaktabb tanítási-tanulási eredményvizsgáló eljárásokat említi. Ezek bevezetésétől a tanügyigazgatásban áramló információk pontosabbá tételét és jobb fölhasználhatóságát várja a szerző.¹²

Fabulya László a felügyelet tárgyát úgy határozza meg, hogy az átfogja a felügyelt intézmény teljes szervezetét, az intézményben végzett pedagógiai tevékenységek folyamatait, valamint az iskolaigazgató „közoktatáspolitikai, pedagógiai és igazgatási feladatait”. Látnivaló a törekvés a felügyelői tevékenység minél teljesebb és részletesebb meghatározására – ami óhatatlanul együttjár az iskolai munka valamennyi mozzanatának ellenőrzésével.¹³

Kiss Gyula dolgozataiból a „pedagógiai vezetélmélet” egy kerek koncepciója olvasható ki. Az iskolavezetést föladatként, személyes teljesítményként, illetve közösségi tevékenységként fogva föl, a szerző a „pedagógiai központ” fogalmát határozza meg, illetve – *Makarenko* nyomán – újítja föl. Ez annyit jelent, hogy az iskolaigazgató elsősorban az iskolai munka folyamataival (tartalmi kérdéseivel) kell foglalkozzék; minden más tevékenysége ehhez képest eszközi jellegű, és csak annyiban releváns, amennyiben hozzájárul az iskolai folyamatok irányításához. Ez a gondolat a gyakorlat szükségleteiből indul ki; ideális állapotot fogalmaz meg eszményként, s ezzel a pedagógiai vezetéstudományi törekvéseknek céljává válik. E koncepció képviselői úgy gondolják, hogy az igazgatói munka

⁹ *Kálmán* György: „A szocialista államigazgatás és a pedagógiai irányítás-vezetés.” In: *Iskolavezetés* I., 33–41.

¹⁰ *Kiss* Gyula (szerk.): *A tanácstörvény és a közoktatási irányítás*. 1973; *Kiss* Gyula: „Vita a tanácstörvény és a közoktatási irányítás összefüggéseiről.” *Állam és Igazgatás* 1973/7.

¹¹ *Cravero* Róbert: „Az oktatásfejlesztés tanácsi irányítása a fővárosban.” *Állam és Igazgatás* 1967/10; *Hantos* János: „Az oktatásügy tanácsi irányítása a fővárosban.” *Állam és Igazgatás* 1968/10; *Mezei* Gyula: „Oktatási intézményeink irányítása.” *Állam és Igazgatás* 1973/4;

¹² *Mezei* Gyula: *A magyar közoktatás-irányítás fejlődésének áttekintése*. Országos Pedagógiai Könyvtár, 1973; *Mezei* Gyula: *A felügyelet szerepe az iskolavezetés korszerűsítésében*. (Kandidátusi értekezés kézirat, 1975).

¹³ *Fabulya* László: „A felügyelői munka funkciói.” *Pedagógiai Szle* 1973, 836–841; *Fabulya* László: „A felügyelői tevékenység tárgya.” *Pedagógiai Szle* 1974, 222–228.

számos problémája megszűnik, ha megszabadítjuk az iskola igazgatóját a pedagógusi tevékenységhez képest másodlagos tennivalóktól.¹⁴

Erre a célkitűzésre irányult az az igazgatók közt végzett időmérleges fölmérés, amely a budapesti igazgatók egy munkahetét vizsgálta tevékenységeik megoszlása szempontjából. Mezei Gyula megállapítja: „ez a példa az adatok fényében mindennél szemléletesebben mutatja, hogy a vezetés rossz időgazdálkodása miképpen torzítja el az egész iskola célszerű tevékenységét”. „Miatán az idő a vezetés szűk keresztmetszete, az időgazdálkodás hibái azt mutatják, hogy az egész szervezet eredményes működésének szűk keresztmetszete éppen a vezetés”.¹⁵ Azok a kísérletek, amelyeket a fővárosban és Tolna megyében évek óta folytatnak, e szemlélet jegyében kívánják az iskolavezetés munkáját javítani. Céljuk az, hogy az igazgató a jelenleginél teljesebben és egzaktabban ellenőrizhesse az intézményben folyó oktató-nevelő munkát; eszközük pedig a munkamegosztás továbbfejlesztése (pl. az irányítási lánc megnövelésével, az adminisztrációs tevékenység önálló egységbe szervezésével stb).¹⁶

Az eredmények számbavétele csak akkor igazán teljes, ha ezek alapján sikerül néhány további fő föladat kijelölése is. Az alábbiakban erre teszünk kísérletet, mindenekelőtt a tanügyiigazgatás szintjén (az irányítási szinten). E szinten a következő időszakban az alábbi föladatok látszanak megoldandónak.¹⁷

a) Föl kell térképeznünk, le kell írunk az oktatásügy helyi, területi és országos irányításának hierarchikus kooperatív kapcsolatait, különös tekintettel azokra az igazgatási szervezeti modellekre, amelyeket a Minisztertanács Tanácsi Hivatalának Tanácsigazgatási és Szervezési Intézete dolgozott ki.

b) Létre kell hozni az oktatásügy információs szervezetét, és be kell kapcsolni az egységes népgazdasági információs rendszerbe mint ágazati alrendszeret.

c) Szabályozni kell az oktatásügyi döntések érvényességi körét; ennek mellé- és alárendeléseit.

*A szervezéstudomány „emberi kapcsolatok” irányzata
az oktatásügyben: a tanulóközösségek empirikus vizsgálata*

A másik irányt azoknak a belső, társas kapcsolatoknak a vizsgálata jelenti, amelyek között az oktatás-nevelés végbemegy, s amelyek jelentősen befolyásolják a pedagógus munkáját a tanítási órán (vagy azon kívül), az osztályban, a különböző szintű, nagyságú és szervezésű gyermekközösségekben. Ennek az iránynak ad pedagógiai töltetet a szocialista közösségi nevelés föladata. A tényleges eredményeket, valamint az eszközöket, néhol

¹⁴ Kiss Gyula: *Tervezőmunka az iskolában*. Bp. 1963; uő.: *Az igazgató a pedagógusközösségben*. Bp. 1966; uő.: *Iskolavezetés* I. 69–86, 87–116; II. 20–30.

¹⁵ Mezei Gyula: „A budapesti igazgatók egy hete.” *Köznevelés* 1969/2; uő.: „Az iskolavezetés szervezettsége és időgazdálkodása.” In: *Iskolavezetés* II., 75–88. (Az idézetek lelőhelye: 79–80. l.)

¹⁶ Részletesen beszámol róla Kiss Istvánné: „Törekvések az iskolairányítás új modelljének kialakítására a szakközépiskolában.” *Budapesti Nevelő* 1973/3; Győri György: „Iskolavezetés.” *Köznevelés* 1975/22.

¹⁷ Az itt elmondottakkal vö. Ádám Antal: „A köznevelési rendszer irányításának funkciói, szervezete, eszközei és módszerei.” *Neveléstudományi Közlemények* (MTA Pedagógiai Kutatócsoport) 1975/1, 48–66.

pedig az adatok értelmezését is tekintetbe véve nem alaptalan ezt az irányzatot rokonítani a szervezéstudomány ún. neoklasszikus (*human relations*) irányzatával.

Míg a klasszikus irányzat érdeklődésének homlokterében az egyes szervezeteken belüli munkamegosztás rendszere áll, a neoklasszikus irányzat a szervezeten belüli interperszonális kapcsolatokra irányítja a figyelmet. Az irányzatot Elton Mayo amerikai pszichológus alakította ki híressé vált üzemvizsgálatai értelmezési keretével. A neoklasszikus szervezetképben – a klasszikus állásponttal szemben – a nem formális (spontán, nem intézményes, ún. informális) kapcsolatok az igazán fontosak. A kutatás hangsúlya így a nem tervezett emberi kapcsolatokra tevődik át, amelyek a szervezetbe társult emberek közt a szervezeti munkamegosztástól némileg függetlenül alakulnak ki. A fejlesztés főadata ebből következően a formális és az informális kapcsolatrendszer ellentmondásainak föloldása (ki-mondva-kimondatlanul az „informális szervezet” javára).

A formális és informális keretek vizsgálata, amelyek között a tanítás-tanulás folyamatai lezajlanak, a század első évtizedeinek reformpedagógiai kísérletei óta a didaktika legfontosabb kérdései közé tartozott.¹⁸ E próbálkozások azonban a negyvenes évek végével hazánkban lezárultak, és az ötvenes évek végéig szilárdan uralkodott a meggyőződés, hogy a szocialista iskola lényegéhez tartozik az osztályóra-rendszer.

Az osztályóra-rendszer szervezeti kereteinek fölbontására három irányban indultak törekvések az elmúlt évtizedben. Egyik irányban az ún. csoportmunka, csoportfoglalkozások hangsúlyozásával és elterjesztésével. A másik törekvés az osztályóra-rendszer továbbfejlesztésére a kötelező tantárgyak rendszerének áttörése a fakultatívitás bevezetésével. A harmadik kísérlet ezek közül a legradikálisabb, mert a tradicionális életkor szerinti csoportosítás elvét kérdőjelezi meg.¹⁹

Az iskolai munkacsoportok alakítása-változtatása azonban csak a formális szervezeti keretek módosítása. Ezek a szervezeti keretek ma szigorúan behatárolják az iskolai munkát – annyira, hogy a tanításon kívüli tevékenységek túlnyomó része is ezek közt a keretek közt zajlik le. E szervezeti keretek igen könnyen elfedhetik a valóságos csoportfolyamatokat; ezért a mögöttük „lappangó” informális kapcsolatrendszer föltárása elsőrendűen fontos szervezetkutatási probléma. Szükségességére Makarenko többször említett munkássága is fölhívta a figyelmet.²⁰ Többféle pszichotechnika áll a pedagógusok rendelkezésére e társaskapcsolatok tanulmányozására.²¹ Közülük a szociometriai módszert említjük.

Nincs terünk itt a szociometriai módszernek – s bizonyos mértékig magának a szemléletnek – a pedagógiai érvényesülését föltérképezni. Ehelyett Mérei Ferenc néhány pedagógiai munkájára utalunk, amelyek bizonyára fontos indikátorai voltak a szociometria

¹⁸ Lásd erről pl. Búzás László: *Az új iskola pedagógiája*. Bp. 1967.

¹⁹ Búzás László: *A csoportmunka időszerű kérdései*. Bp. 1966; Ligetiné Verebély Anna: „A fakultatívitás kérdései.” *Neveléstudományi Közlemények* (MTA Pedagógiai Kutató Csoport) 1974/1.; Gálné Nagy Olga, Xantus Gyuláné: *Előkísérletek az osztályszerkezetű oktatás feloldásának lehetőségeiről, tartalmi és metodikai problémáiról*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975 (sokszorosított).

²⁰ Horváth Lajos: *Az osztályközösség rétegződésének néhány problémája az általános iskola felső tagozatán*. Bp. 1966; Daróczy Sándor: „Társadalmi önkormányzásra, öngazgatásra nevelés középiskolás korban.” *Pedagógiai Szle* 1975, 591–601.

²¹ Utalunk itt többek közt Pataki Ferenc és Hunyady György (szerk.) *Csoportkohézió*. (Bp. 1972) c. könyve vonatkozó részeire.

iskolai fölhasználásának hazánkban.²² Az ötvenes években ugyan az ilyen irányú kutatások csaknem teljesen megszűntek; a hatvanas évek közepe óta azonban mind gyakrabban találkozhattunk velük a szakmai sajtóban, míg végül valóságos rutineljárásá nem változott napjainkban. Térhódításának egyik pedagógiai magyarázata, hogy – mint korábban utaltunk rá – kézenfekvőnek látszott egybekapcsolni a társaskapcsolatok vizsgálatát a közösségi nevelés pedagógiai fogalomrendszerével és területeivel.²³

Az osztályban végzett szociometriai vizsgálatok és a pedagógiai fogalomrendszer azonban mégsem azonosíthatók minden további megfontolás nélkül. A „csoport” leíró fogalom, hangsúlyozta *Pataki* Ferenc legutóbb ismét, míg a közösség pedagógiai kategória, azaz értékmozzanatot tartalmaz. Lényeges nehézséget jelent a különféle csoportalakzatok és a közösség mint célfogalom között megtalálni a közvetlen összefüggést.²⁴ Emellett, amint *Várhegyi* György rámutat, „nagyon ritka az élő iskolaközösségi szervezet, esetleg jó osztályközösségek léteznek, de azok is legtöbbször magukba zárt, izolált alakzatok”. „Az iskolavezetést nem az érdekli, hogy A tanuló B, C vagy D tanulót rokonszenvesnek, X, Y, Z tanulót pedig ellenszenvesnek tartja. Hanem az iskolai társas mező egészét, szerkezetét, dinamikáját érdemes tanulmányozni . . .”²⁵ Ilyen iskolai szociometriai vizsgálatra mutatott példát *Gazsó* Ferenc és munkatársai társasmező-vizsgálata fővárosi középiskolások körében. Tegyük hozzá: a hozzá hasonló vizsgálatok is csak ritkán teszik föl a kérdést, hogy milyen szervezeti okai vannak a társas mező ilyen vagy olyan szerveződésének. Még kevésbé várnak választ arra a másik kérdésre, hogy az informális csoportstruktúra miként játszik át a formális szervezeti keretekbe és viszont.²⁶ A vizsgálatok ilyen irányú fejlesztése fogja jelenteni az emberi kapcsolatokra vonatkozó pedagógiai-szociálpszichológiai kutatások igazi fölhasználását az oktatásügyi szervezetkutatások keretei között.

A tanulócsoporthoz lezajló folyamatok objektív föltételeit más szociálpszichológiai vizsgálatok is kutatják; szempontjaik és eredményeik többé vagy kevésbé szintén visszautalnak az oktatás-nevelés szervezeti kereteinek problémáira. *Csepeli* György percepciósi vizsgálata például azt nyomozta, hogy a formális szervezeti keretek miként határozzák meg a pedagógus tanulókról kialakított észleleteit. *Hunyady* Györgyné az attitűdvizsgálatok eszközeit és fogalmi rendszerét használta föl a csoportszerkezet minőségének mérésére; azaz annak megállapítására, hogy egy-egy osztály mint formális szervezeti keret mennyiben tekinthető egyúttal pedagógiailag értékelt közösségnek. *Hegedűs* T. András

²² *Mérei* Ferenc: *Gyermektanulmány*. Bp. 1947; uő.: „A szociometria módszerei és jelenségvilága.” *Pedagógiai Szle* 1969, 594–615.

²³ *Kántás* László, *Kántás* Vera: „A spontán társas szerkezet vizsgálatának felhasználása a közösségi nevelésben.” *Pedagógiai Szle* 1965, 248–261; *Mérei* Ferenc: „A társaskapcsolatok megszilárdulása és fejlesztése az óvodában.” *Magyar Pedagógia* 1966, 118–135; *Mohás* Livia: „Társas kapcsolatok vizsgálata gimnáziumi osztályokban.” *Pedagógiai Szle* 1970/1; *Vastagh* Zoltán: „A közösségi munka és a szociometria pozíciói összefüggése.” *Pedagógiai Szle* 1967, 594–615; *Blumensfeld* Gyuláné, *Hunyadi* Hedvig: „Több szempontú szociometriai fölmérés.” *Pedagógiai Szle* 1973, 1036–1048; *Kalmár* Magda, *Lendvai* Ferencné: *Társas kapcsolatok mikroszkóp alatt*. Bp. 1975.

²⁴ *Pataki* Ferenc: „Csoport vagy közösség?” *Köznevelés* 1975/17.

²⁵ *Várhegyi* György: „A tanulóifjúság társas kapcsolatainak elemzése.” In: *Iskolavezetés* I., 156.

²⁶ *Gazsó* Ferenc és mtsai: *Dúkkéletmód Budapesten*. Bp. 1971, 191–268. Megállapításunkkal szemben kivételként hivatkozunk itt *Kovács* Gábor cikkére („Szociometriai vizsgálat fölhasználása az iskolavezetésben” *Pedagógiai Szle* 1970/10.), aki az informális alakzatok és a formális szervezet összekapcsolására tesz javaslatot és kísérletet.

egy tanulmányában az egyén szervezeti beilleszkedésének vizsgálatához az iskolai *maladaptáció* empirikus tanulmányozását ajánlja a diáköngyilkosság mint adaptációs kudarc esettanulmányain keresztül.²⁷

Az elmondottakból következik, hogy a tanítás-tanulás szervezetkutatása terén – ágazati szervezéstudományi szempontból – *legfontosabb feladatnak a formális és informális tanulói szervezet összefüggéseinek vizsgálata látszik az iskolai munka fő céljai szempontjából*. Eddig a nevelési szempontot hangsúlyozták, és a vonatkozó kutatások – kimondva-kimondatlanul – arra alapoztak, hogy bizonyos csoportkapcsolatok kialakulása önmagában véve is pedagógiai értéket jelent. Szervezetkutatási szempontból az ilyen és hasonló kutatások eredményeiből a legfontosabb, hogy megtudjuk: bizonyos csoportfolyamatok és csoportjellemzők (mérhető formában) miként kapcsolódnak vagy nem kapcsolódnak az iskolai munka bizonyos funkcióihoz. Az ezzel kapcsolatos föladatok közül fontosnak látszanak az alábbiak:

a) A szervezeti keret továbbalakítása oly módon, hogy a szervezet informális kapcsolatai egybeessenek vele, és erősítsék a formálisan kívánt aktivitást és csoportfolyamatokat.

b) A pedagógus és a különböző szintű irányítási fórumok idegenkedésének, „ellenállásának” tanulmányozása az iskolai újításokkal, az oktatási rendszer továbbfejlesztésével kapcsolatos intézkedésekkel szemben.

c) Az oktatásban alkalmazott technikai eszközök eszköz–eszköz, valamint ember–eszköz rendszereinek kialakítása („oktatócsomagok”).

Az elmondottak mai körülményeink között leginkább a különböző méretű intézmények szervezeti fölépítésének változásait tanulmányozva kutathatók. A hazánkban ma is meglévő kis (tanyai, külterületi, kis településeken levő) iskolák szervezeti kereteinek és folyamatainak konkrét vizsgálata hasznosan összefoglalja mindazt, amit az oktatásügyi szervezetkutatásnak a tanítás-tanulás szervezeti kereteit vizsgálva tennie kell a jövőben.²⁸

A szervezéstudomány „szociális rendszerek” irányzata az oktatásügyben: iskolakutatás

A harmadik irány a fönti kettő szintézisére törekszik. Törekvése talán elméletigényesebb, mint az előző irányoké; ugyanakkor távolabb kerülhet a pedagógiai gyakorlat tényleges kérdéseitől. Szociológiai, illetve rendszerelméleti ihletésű. *Érdeklődési területe a rendszerelmélet, illetve a szervezetszociológia alkalmazása az oktatási rendszer vagy alrendszerei (intézményei) vizsgálata során*.²⁹ Ezt az irányt a szervezés- és vezetéselmélet „szociális rendszerek” irányzatával rokoníthatjuk.

²⁷ Csepeli György: *Az iskola belső világa*. (Iskolakutatás 12.) MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975 (sokszorosított); uő.: „Rendbontók az iskolában.” *Köznevelés* 1975/2; Hunyady Györgyné: „Attitűdskála a közösségi beállítódás mérésére.” *Pedagógiai Szle* 1973, 585–596; uő.: „Az osztályközösség szerkezete és a közösségi beállítódás összefüggése.” *Pedagógiai Szle* 1975, 142–147; Hegedüs T. András: *Adaptáció az iskolai szervezethez*. (Iskolakutatás 4.) MTA Pedagógiai Kutató Csoport 1973 (sokszorosított).

²⁸ Ebbe az irányba mutat például Forray R. Katalin dolgozata: *Tanyai gyermekek iskolai közérzete* (Iskolakutatás 14.) MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975 (sokszorosított).

²⁹ A rendszerelmélet oktatásügyi adaptációjának legjelentősebb képviselője a hazai szakirodalomban Nagy József, aki ezt a szemléletet elsősorban az oktatástervezésben hasznosítja (Lásd pl. tanul-

A szervezéstudomány modern törekvéseit nehéz lenne persze egyetlen, egységesnek tekintett irányzathoz kapcsolni. Ha a „szociális rendszerek” irányzatot mégis kiemeljük, ez azért van, mert a modern törekvések közül talán ez kínálja a legtöbb adaptációs lehetőséget a legkülönbözőbb szervezettípusok – így az oktatásügyi szervezetek – vizsgálatához. A rendszerelmélet alkalmazását a polgári szociológiában legátfogóbban T. Parsons végezte el. A szervezetek kutatásának történetével foglalkozók az amerikai Ch. I. *Barnardra* szoktak hivatkozni, aki ezt a szemléletet először kísérte meg szervezetek vizsgálata során alkalmazni. H. A. *Simon*, a modern polgári szervezetkutatások talán legnagyobb hatású megújítója *a döntés problémáját tartja minden szervezet tanulmányozásában a kulcskérdésnek.*

Milyen alternatív válaszlehetőségeket kínál az így értelmezett szervezetkutatás az oktatásügy néhány – főntebb már említett – kulcsproblémájára? Minthogy e kutatások hazánkban csupán nemrég indultak meg, inkább csak illusztrálhatjuk, mintsem bizonyíthatjuk első eredményeivel e törekvés perspektíváit.

Míg az eddig említett anyagokban a tanügyigazgatás némely kérdéseinek igazgatótudományi interpretálásával találkozunk, addig *Hegedüs T. András* a döntések vizsgálata felől közelítette meg az oktatásügyi irányítást. Empirikus vizsgálatának eredményeképp megállapítja, hogy az oktatásügy legfelsőbb irányításában hozott egyik döntés például mennyiben tér el a komplex szervezetek döntéshozatalának ideális mintájától; az eltérések milyen problémákkal jártak az irányítás alsóbb szintjein; s mely intézkedésekkel lehetne kiküszöbölni őket.³⁰

Kozma Tamás egy vizsgálata azokat a szervezeti kapcsolatokat kereste, amelyek egy nagyvárosi általános iskola és a környékén működő egyéb intézmények között szövődnék. Ebben a kapcsolatrendszerben – az iskolából indulva ki – jól kimutatható volt a helyi tanügyigazgatás szerepének dominanciája. Ügyiratelemezéssel az is igazolhatóvá vált, hogy az iskolából kilépő információk a helyi tanács szintjén megduzzadnak, az iskolai munkában adminisztrációs túlterhelést okoznak (tényleges irányítás nélkül), viszont a regionális tanügyigazgatás szintjén információhiány lép föl. Mindez a tanügyigazgatás információáramlásának továbbfejlesztését sürgeti.³¹

mányát: „Az IIEP és a közoktatástervezés nemzetközi helyzete.” *Magyar Pedagógia* 1973/1–2.). Vö. még az ilyen típusú munkálatokkal *Inkei Péter*: „Értékelő szempontok az iskolarendszer szerkezeti fejlesztésének kimunkálásában.” *Neveléstudományi Közlemények* (MTA Pedagógiai Kutató Csoport) 1975/1, 30–47. *Ligetiné Verebély Anna* egy rendszerszemléletű iskolaleírásra tett kísérletet („Az iskolának mint működő szervezetnek néhány alapvető jellemzője.” *Pedagógiai Szle* 1974, 883–891); *Zrinszky László* a kérdés elméleti vonatkozásait vizsgálta („Rendszer és módszer.” *Pedagógiai Szle* 1972, 503–510). A szervezetszociológiai vizsgálódás bázisul az iskolát választja, amelynek keretei között mind a személyek közötti (formális és informális) viszonyok, mind a tanügyigazgatás hatásmechanizmusai komplex formában tanulmányozhatók. Minthogy a rendszerelmélet valamennyi adaptációs lehetősége messze szűkebb érdeklődési körünktől, továbbiakban csupán a szervezetszociológiai törekvésekre utalunk.

³⁰ *Hegedüs T. András*: *Az átlagosztályzat eltörlése: kísérlet egy oktatásügyi döntés vizsgálatára* (Iskolakutatás 11). MTA Pedagógiai Kutató Csoport 1974 (sokszorosított). Rövidítve I.: *Csepeli György* és mtsai: *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei*. Bp. 1976, 91. és köv.

³¹ *Kozma Tamás*: *Egy általános iskola közönségkapcsolatai* (Iskolakutatás 8.) MTA Pedagógiai Kutató Csoport 1974, sokszorosított. (Rövidítve megjelent: *Csepeli György* és mtsai: *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei*. Bp. 1976, 55. és köv.). Uő: „Miért nő az iskolai adminisztráció?” *Köznevelés*, 1975/21.

A pedagógiai vezetélmélet klasszikus kérdésközlveéseivel szemben az utóbbi időben – nagyjából az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat óta – a szakmai sajtóban mind nagyobb számban jelentkeznek olyan cikkek, információk és más jelzések, amelyek az iskolai demokratizmus kérdéseit teszik föl. A problémák megfogalmazása nem mindig következetes és egyértelmű, mert rendszerint két vonatkozásban is használják a „demokratizmus” kifejezést: a tanulóifjúság demokráciájának, valamint a tantestület demokráciájának megjelölésére (a kettő gyakran összekapcsolódik, vagy egy-egy kérdésközlveésre más a másik fajta demokrácia szükségességének állításával válaszol). Ha azonban végigtekintünk a szakmai sajtó másfél évtizedén, könnyen megállapíthatjuk, hogy itt – lappangva – a tantestületi demokrácia kérdése fogalmazódnak meg az iskolaigazgató tevékenységével, jogkörével stb. szemben. *Horváth György* nem ok nélkül kapcsolja össze a rendtartás problémáit a tantestületi demokráciával; utalva egyben arra is, hogy a klasszikus vezetélmélet szemszögéből történő iskolavezetési kísérletek fontos pontokat hagynak tisztázatlanul.³²

Az elmúlt hat-nyolc évben az oktatásügyi szervezetkutatások másik fontos területe a pedagógus élete és munkája volt. *Gazsó Ferenc* a munkával való azonosulás kérdéseit vizsgálta, *Ferge Zsuzsa* és munkatársai országos reprezentativitású fölvetelt hajtottak végre a pedagógusok életkörülményeiről. Kériné többek között szociográfiájában a pedagógusok konfliktushelyzeteit és karrierlehetőségeit elemzi.³³ Ezek a vizsgálatok nagy tényanyagot gyűjtöttek össze, de érdekes módon elkerülték azt a problémát, amely a szervezetben működő személy igazi kérdése lehetne: szerepeinek konfliktusait és megoldásuk módozatait. *Kozma Tamás* és munkatársai egy több részből álló adaptációs vizsgálatban éppen ezt kísérelték meg földeríteni: a célok, a szervezeti egységek, a szabályozó mechanizmusok olyan ellentmondásait, amelyekből a pedagógus szerepkonfliktusok kibonthatók. Megállapítható, hogy a pedagógus szerepei nincsenek kellőképp körvonalazva, és hogy a pedagógus szereppartneri – az igazgató, illetve a tanulók – merőben mást várnak el a pedagógusoktól, mint amit a pedagógusok gondolnak vagy fontosnak tartanak.³⁴

Csepeli György és mtsai ezért joggal állapították meg, hogy az ún. „iskolakutatás” az eddigieknél szélesebb dimenziókban kell folytatódjék. E tanulmány az iskola intézményi, szervezeti, magatartás- és funkciódimenziójáról beszél, és olyan kutatási program körvonalait vázolja föl, amelyben ezeknek a dimenzióknak (illetve indikátoraiknak) összefüggéseit és kölcsönhatásait lehet elemezni.³⁵

Az iskolai szervezetkutatás szintjén ma úgy tünik, hogy a tanterv egy korszerű értelmezéséből lehet és kell kiindulni. E korszerű értelmezés fő jellemzője, hogy a „tanterv”

³² *Horváth György*: „Rendtartás és iskolai demokratizmus.” *Köznevelés* 1975/26. Az elmondottakkal vö. pl. a *Köznevelés* 1963-as vitáját az igazgató magatartásáról, vagy az iskolai rendtartásról folytatott vitát 1965-ben ugyanennek a lapnak a hasábjain.

³³ *Gazsó Ferenc*: „A pedagógusok és a munka.” *Pedagógiai Szle* 1967, 210–222; *Ferge Zsuzsa* és mtsai: *A pedagógusok élete és munkája*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, 1972; *Kériné Sós Júlia*: *Pedagógusok élete és munkája*. Bp. 1967.

³⁴ *Kozma Tamás* és mtsai: *Szervezetkutatás az iskolában*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport 1976. Az említetthez hasonló szerepprofil-vizsgálatot hajtott végre *Forray R. Katalin* az új „iskolavezetési struktúra” egyik főszereplőjével, az iskolatitkárral kapcsolatban. (*Az iskolatitkár pozíciója és szerepei* Iskolakutatás 6. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1974, sokszorosított.)

³⁵ *Csepeli György* és mtsai: *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei*. Bp. 1976, 5–10.

hagyományos fogalmát kitégítve kimutatjuk a benne foglaltak szervezési jelentőségét az iskola egész szerkezetére és összes szervezeti folyamataira. A tanterv ugyanis magában foglalja azokat az oktatási-nevelési folyamatokat, amelyek az iskolában lezajlanak, miközben

a) megszabja a tanulók, valamint a pedagógusok csoportosítását (osztályrendszerben tanítsunk-e vagy más szervezeti megoldásokat válasszunk);

b) meghatározza a rendelkezésre álló időkeret fölosztását (a tantárgyakra bontott ismeretanyagot egyenletesen elosztva tanítsunk-e, vagy tömbösítsünk; létesítsünk-e fakultatív rendszert, vagy együtt-tartsuk-e növendékeinket a képzési idő végéig stb.);

c) és involválja az ismeretanyag bizonyos fajta tagolódását (tantárgyakra bontsuk a nyújtandó ismereteket, vagy pl. projektekben, élethelyzetekben tanítsuk őket stb.).

A tanterv mint szervező elv következetes végiggondolása hozzásegít ahhoz, hogy kialakítsuk a célok, a szervezeti egységek, az iskolai szabályozó mechanizmus egy sajátos – nem pusztán adaptált – oktatásügyi szervezetelméletét.

Tanulságok

Az elmondottak csupán részeredmények. Fölhasználásukat minden bizonnyal nehezebb fogja, hogy nem integrálódnak szorosan sem a tradicionálisan művelt pedagógiába, sem az általánosabban megfogalmazott szervezéstudományba. Ezek ugyanis egy ágazati szervezéstudomány körvonalait igénylik. *Elméleti téren e tanulmány írójának véleménye szerint az oktatásügyi szervezetelmélet kidolgozása a főadat.* Egy ilyen ágazati szervezetelmélet rendszerbe foglalja a tennivalókat (a folyamatokat, a szervezeti kereteket, a vezetési aktusokat stb.) az oktatásügy valamennyi szintjén. Ezen belül, úgy tűnik, szükséges kidolgozni:

- a szervezetelméleti adaptációt,
- az oktatási rendszer, valamint alrendszerei fejlesztésének rendszerszemléletű megközelítését,
- az oktatás-nevelés, a tanítás-tanulás szervezés- és vezetélméleti vonatkozásait (ún. optimális tanítási-tanulási stratégiák kialakítását),
- az intézményhálózat problémáinak egy új típusú szemléletét, amely a jelenleginél nagyobb figyelmet fordít az egyes oktatási intézmények és közvetlen települési-társadalmi környezetük kapcsolatrendszerére.

Az oktatásügyi szervezetelmélet – mint ágazati szervezéstudomány – kiépítése természetesen hosszabb távú főadat. Néhány fontos irányzat áttekintése azonban már most segítségünkre lehet abban, hogy e speciális szervezetelmélet egy-két jellegzetességét megkíséreljük megfogalmazni.

a) *Az oktatásügyi szervezetkutatás alapproblémája a nevelés szervezése.* A történeti okokon kívül talán ez a legfontosabb magyarázata annak, hogy ebben az ágazatban a személyközi és csoportközi kapcsolatok elemzése, a szociálpszichológiai megközelítés mindmáig jóval hangsúlyosabb, mint a szervezéstudomány egyéb irányzatai.

b) *Az oktatásügyi szervezetkutatások legfontosabb (jóllehet nem egyetlen) szintere a nevelés szervezett formái közül az iskola.* Ezt több okból is hangsúlyoznunk kell. Egyrészt

mert az oktatásügyi szervezetkutatás megindulásában a tanügyigazgatás iránt megnövekedett érdeklődés játszotta a legfontosabb szerepet, az iskola viszont kezdetben némileg háttérbe szorult. Másrészt mert a pedagógusok megközelítésében az iskolán belüli szintek (osztály, tanulócsoport stb.) a legfontosabbak, s így az iskola egésze marad figyelmen kívül. Harmadrészt mert az iskolával mint szervezettel eddig főként praktikus (igazgatási-vezetési, adminisztrációs stb.) szempontból foglalkoztak.

c) *A tulajdonképpeni szervezetkutatás sajátos módon fonódott össze az ágazati igazgatástudomány jó néhány vonatkozásával.* Ez azért van így, mert a tanügyigazgatás az iskolai folyamatokra „épült rá”, és vele már a felvilágosult abszolutizmus korától kezdve szorosan összekapcsolódott.